



Las escuelas articuladas de la provincia de Buenos Aires y la fragmentación social

Victoria Gessaghi*

RESUMEN

El siguiente artículo pretende introducir algunos avances correspondientes a la investigación que vengo desarrollando en el marco de mi tesis de licenciatura. La misma analiza la reconfiguración de los circuitos de escolarización tras la reforma que tuvo lugar en nuestro país para la implementación de la Ley Federal de Educación, durante la década del '90, en la Provincia de Buenos Aires. Se buscará indagar acerca del proceso mediante el cual se construyeron los acuerdos para la instrumentación de la *articulación institucional* entre las ex escuelas primarias y las ex escuelas medias. De esta manera intentaremos describir los procesos de diferenciación entre las escuelas, y las diversas manifestaciones que asume la cada vez más creciente fragmentación social.

Palabras claves: Diferenciación social, Reforma educativa, Articulación institucional, Circuitos escolares, Fragmentación.

ABSTRACT

This paper will introduce some of the results of my research project on the formation of school circuits during the argentine's education reform to implement the Education Federal Law in the 90's. I will look into the agreements done by school directors and supervisors in order to instrument the articulation between primary schools and secondary schools. I will try to describe diffenciation processes among schools and the different forms of the growing social fragmentation.

Key words: Social differentiation, Education reform, Articulated schools, School circuits, Fragmentation.

* El presente trabajo forma parte de mi tesis de licenciatura en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: victoriagessaghi@hotmail.com. Fecha de realización: marzo de 2004. Fecha de entrega: marzo de 2004. Aprobado: junio de 2004.

NEOLIBERALISMO, REFORMA DEL ESTADO Y AJUSTE ESTRUCTURAL

El período de crecimiento que caracterizó al mundo después de la segunda guerra mundial, alcanzó sus límites en la década del '70.¹ La crisis de acumulación que se produjo en dichos años fue adjudicada al papel desempeñado por el Estado de Bienestar en la redistribución de los recursos y como interventor en la economía. Así, la crisis de un modelo de acumulación-legitimación² se resignificó como crisis del estado, dado que se entendía que el mismo se encontraba agotado por sus propias imposiciones: redistribución e intervención. El aparato estatal es interpelado, entonces, como un obstáculo fundamental para el desarrollo.

En América Latina, y particularmente en nuestro país, esta nueva imagen del estado como problema, sumada a las restricciones que imponía el contexto internacional —aumento de las tasas de interés de la deuda, reducción de préstamos, etc.—, puso en primer plano el debate sobre el rol que debía tomar el estado para el desarrollo. Tomaron preeminencia, entonces, teorías que insistían en la importancia de un estado mínimo³ en ciertas esferas de lo público.

En la Argentina, las políticas neoconservadoras son instauradas por la dictadura militar en 1976. El gobierno de facto —entre otras muy importantes cuestiones a las cuales por razones de espacio no me referiré aquí— llevó a cabo políticas de “ajuste estructural” tendientes a dismantelar el estado.⁴

Los cambios políticos de la década del '80 no implicaron una reorientación de la estrategia económica impuesta por el gobierno anterior. El “ajuste democrático” implicó la puesta en marcha de reformas de tipo “heterodoxo”, es decir paulatinas, posibilitadas por una estabilización económica. Por el contrario, un ajuste neoliberal “ortodoxo” —como el que se realizaría más adelante— provocaría claros conflictos; en aquel momento, ello no era compatible con la incipiente democracia.

En el terreno educativo, la política del gobierno de Raúl Alfonsín estuvo abocada, por un lado, a “reconstruir la república democrática” (Ministerio de Educación y Justicia, 1983) a través de la eliminación de las ideologías autoritarias en el sistema; por el otro, a introducir transformaciones con miras a modificar su estructura por considerarla inadecuada para el país. En este sentido, se enfatizó en la puesta en marcha de medidas⁵ tendientes a revertir concepciones totalitarias consolidadas durante la dictadura y se convocó al Congreso Pedagógico Nacional con el propósito de consensuar la reforma del sector, mediante *la amplia, decidida y espontánea participación de todos los sectores que pluralmente configuraban la sociedad argentina* (Ministerio de Educación y Justicia, 1983). Del mismo modo, se

esperaba que surgieran, en esta instancia, los enunciados generales que posibilitaran el dictado posterior de una Ley Orgánica de Educación (aunque la misma fue concretada, recién, en la década siguiente).

Es dentro de esta tendencia que comienzan a aparecer en nuestro país los primeros estudios que intentan poner en cuestión tanto el carácter democrático del sistema educativo, tal como estaba instalado en el imaginario colectivo, como la capacidad del mercado de garantizar la igualdad de oportunidades. Varios trabajos (Braslavsky, 1985; Filmus, 1985; Krawczyk, 1987) dieron cuenta del papel que el sistema educativo cumplía en la reproducción de las desigualdades sociales, y denunciaron la persistencia de mecanismos funcionales a la conservación del monopolio de la educación de calidad por parte de ciertos sectores.

Frente a la crisis del primer gobierno constitucional —que debió dejar el poder antes de tiempo sumido en lo que se llamó la hiperinflación— las políticas de “ajuste ortodoxo” se impusieron como la única alternativa posible. El modelo neoliberal que comenzó a instaurarse en la Argentina con el gobierno militar, terminó de consolidarse en la década del noventa con la generalización e institucionalización de prácticas derivadas del supuesto libre juego de mercado. Se produjo el desmantelamiento total del estado en ciertas áreas y la recentralización del mismo en funciones consideradas prioritarias (seguridad, administración tributaria, entre otras). El gobierno de Carlos Menem desreguló todas las esferas de ingerencia del estado: liberalizó el comercio y las finanzas, abrió indiscriminadamente la economía al mercado mundial, privatizó empresas públicas, descentralizó y regionalizó muchas de las funciones del estado y promovió un profundo proceso de transformación en todas las esferas públicas, otorgando un espacio de privilegios ampliado al mercado y a la sociedad civil.

En el ámbito educativo, las modificaciones en materia de política educacional llevadas a cabo bajo la hegemonía neoliberal, produjeron un pasaje de la intervención y regulación estatal a la privatización; de la universalidad a las políticas focalizadas; del desarrollo social al combate de la pobreza; de la centralización a la descentralización; del ejercicio colectivo de los derechos al individualismo; de la promoción social a las políticas compensatorias. Las reformas en materia de política educativa tuvieron en su formulación y ejecución tres ejes dominantes: la privatización, la focalización y la descentralización (Montesinos, 2002).

Asimismo, este proceso se caracterizó por una álgida confrontación política acerca de la necesidad de reformar y descentralizar el sistema. El poder legislativo sancionó, en los primeros años de la década, tres leyes —la Ley de Transferencia de los servicios educativos nacionales a las provincias, la Ley Federal de Educa-

ción y la Ley de Educación Superior— que transformaron de forma inédita el sistema educativo.

La reforma que tuvo lugar tras la implementación de la Ley Federal revistió características singulares respecto de reformas previas ocurridas en la Argentina, ya que tuvo como objetivo aumentar los años de escolaridad de la población económicamente activa —requisito indispensable en el contexto de competitividad internacional que hacía necesario el modelo neoliberal— sin por ello universalizar la educación secundaria, al tiempo que incluía dentro del sistema a una población que las medidas de ajuste expulsaban del tejido social. Al respecto Guillermina Tiramonti (2001: 68) señala:

“A pesar de que la reforma se dirige a los sectores más bajos de la población en el marco de una dinámica social descendente es interesante hacer notar que una memoria histórica les impide a los legisladores abrir el acceso a la escuela media (...) de este modo era posible pensar en una PEA con 10 años de escolarización sin que se incentiven las aspiraciones de ascenso en el sistema educativo. Retener como forma de contención social frente a la fuerza desintegradora del modelo y, a la vez, retardar el ingreso de los distintos sectores sociales al mercado laboral, parece ser la razón de no haber planteado una estrategia de reforma centrada en la universalización de la vieja escuela secundaria, la cual, según la lógica histórica hubiera presionado aún más sobre la universidad”.

Con este horizonte como prioridad, la aplicación de la Ley Federal de Educación reportó cambios sustanciales en la organización del sistema educativo argentino. Se introdujo la obligatoriedad de diez años de enseñanza conformados por el último año del nivel inicial y nueve años de la denominada Educación General Básica (EGB). A la tradicional enseñanza primaria que comprendía siete años de escolaridad se impuso una EGB compuesta por tres ciclos: EGB 1, EGB 2 y EGB 3; este último, correspondiente al año final de la antigua enseñanza primaria y al ciclo inicial de la ex escuela media. Una vez completados estos diez años de escolarización se contempla el nivel Polimodal optativo de tres años.

Una de las discusiones que se abrió en el proceso de aplicación de la nueva estructura en cada provincia refería a si la EGB 3 implicaba una ampliación de la enseñanza primaria, un avance de la escuela media o algo nuevo y distinto con entidad propia. En el marco de la descentralización educativa, el Ministerio de Educación de la Nación delegó en las jurisdicciones la decisión sobre el tiempo y

la forma en que se implementaría la ley, permitiendo la coexistencia de varias alternativas. La implementación de esta ley no respetó más que los tiempos políticos y las escuelas debieron adaptarse a las decisiones de los gobiernos jurisdiccionales a cualquier precio. Se generaron entonces 24 sistemas educativos diferentes en función de la forma que adoptó la implementación de la reforma en cada provincia.

En la provincia de Buenos Aires, la reforma apareció conceptualizada, con más fuerza que en cualquier otro distrito, como una herramienta para “sacar a los pibes de la calle” (Cardini y Olmeda, 2003: 76) en el marco del creciente nivel de desempleo y precarización de las condiciones sociales. Con la retención de alumnos como objetivo principal, el gobierno provincial decidió “primarizar” el tercer ciclo, es decir, ubicarlo en las escuelas de nivel primario. Sin embargo, la implementación de la EGB 3 se instrumentó de diversas maneras de acuerdo a la capacidad instalada de las instituciones. Donde fue posible, se construyeron aulas en los edificios de las ex primarias. En los casos en los que el espacio físico de dichas escuelas hacía imposible construir, cuando la situación presupuestaria no lo hacía factible, o cuando la oferta de escuelas medias era importante en la zona, se dispuso la *articulación institucional* entre los servicios de los anteriores niveles primarios y medios de la provincia, pasando parte o todo el tercer ciclo a estas unidades educativas.

La idea de las *escuelas articuladas* se plasma en la Resolución 1856/96 de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, como una “acción específica dentro del marco general de la estrategia de la transformación educativa, y no como una mera forma de compartir infraestructura edilicia” (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 1996b: 1). Debemos destacar a su vez que la articulación se inscribe en el discurso de la inclusión: “la articulación entre los servicios educativos tiene como eje central la extensión de la escolaridad obligatoria y la incorporación de los marginados del sistema educativo, haciendo efectivo el principio de equidad” (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 1997: 8).

De alguna manera la ampliación de la obligatoriedad, que implicó fuertemente al tercer ciclo, fue efectiva en cuanto a incrementar la incorporación de los alumnos al sistema, pero no expresa nada respecto a la permanencia dentro del mismo, y menos aún al tipo de tránsito que se realiza a lo largo de esos años de escolaridad. Una vez que se estabiliza y normaliza esa extensión vuelven a cobrar relevancia otros factores que, de manera menos explícita y evidente, intervienen activamente en la trayectoria educativa de los alumnos.

Intentaremos ensayar algunas respuestas a la pregunta acerca de cuáles son

los efectos de la articulación institucional sobre la diferenciación entre escuelas y sobre la producción de circuitos de escolarización. Estos últimos representan, en términos de Neufeld y Thisted (1999), verdaderos subsistemas implícitos que resultan de la articulación compleja del conjunto de políticas económicas, culturales y educacionales instrumentadas por el Estado con intervención de los sujetos.

¿Qué sucede actualmente con los circuitos educativos diferenciados en las escuelas articuladas de la provincia de Buenos Aires?

LA ESCUELA

El establecimiento en el cual se realizó este trabajo —que a partir de ahora llamaremos escuela A— es una ex escuela media que se encuentra situada en el partido de Vicente López. Alberga a los alumnos de primer a tercer año del polimodal, y a los octavos y novenos correspondientes a los terceros ciclos de dos escuelas de la zona. Es decir que la escuela A, articula con dos EGB del barrio. Esta escuela es uno de los 12 establecimientos públicos de nivel medio en un partido donde el 80% es de gestión privada.

Su aspecto exterior se parece a una vieja fábrica, con altos y amplios ventanales que caen sobre la vereda. Ingresando por una puerta enrejada se accede a un pequeño pasillo que conduce a un patio cubierto central. A su alrededor se disponen las aulas. El espacio para los recreos es reducido, no tiene vegetación. Por fuera, la escuela tiene un patio que la rodea en forma de L. Allí muchos dejan sus bicicletas.

El estado de las paredes, los bancos y algunos espacios clausurados dan la impresión de una situación presupuestaria desfavorable. Si bien cuenta con una biblioteca, laboratorio y sala de video, los tres tienen a la entrada una placa que indica que fueron donadas por la cooperadora del establecimiento y una fundación empresaria del partido.

Esta institución es un ex colegio Nacional creado en el año 1985, por el gobierno de Raúl Alfonsín, ante la fuerte expansión de la matrícula en el partido. Su *identidad institucional* ha sido fuertemente construida en oposición a otro colegio nacional muy prestigioso en la zona. Es decir que la escuela A se fue construyendo como aquello que no era “el Nacional X”. Esta identificación por carencia quedó fuertemente inscripta en el sentido común, y es expresada por los entrevistados cada vez que hacen mención a la institución:

“El colegio fue creado para los alumnos que no lograban ingresar en el Nacional X. (...) El Nacional X tiene otra historia, otra tradición, tenía centro de estudiantes, acá no se hizo el centro por una cuestión de comodidad. Yo tengo alumnas en el Nacional X que antes venían a esta escuela y que se pasaron a allá porque es otro nivel; tradicionalmente la escuela A recibía otra matrícula que el Nacional X, eran chicos sin inquietudes socioculturales” (Profesora).

Pero la identidad de esta escuela no sólo se construye en oposición al ahora ex Nacional X, sino que también su novela institucional⁶ da indicios de sucesivas dificultades en el momento de su creación, desde la falta de un edificio propio hasta el escaso o nulo apoyo del Estado provincial. Todo esto construye la identidad de la institución que, a través de la experiencia escolar, opera en la configuración de la identidad social de los niños que concurren a ella y de los docentes y directivos que trabajan allí.

“La historia de la escuela empieza en el ‘85 con los alumnos que no entraban en el Nacional X. Arrancamos en las aulas que están debajo de [un club de fútbol de la zona], eso lo consiguió el intendente y unos padres muy influyentes [me muestra unas fotos de las aulas que había en el club]. Era todo muy precario, ves, teníamos que ir y hacer todo nosotros a pulmón, porque eso no era una escuela, era un club. Las aulas las dividíamos con maderas, vos dabas clases y se escuchaba lo que decía el de al lado. Mirá, esta es una foto de la inauguración, está el intendente, ves, Juvenal y Alfredo Bravo. Luego alquilamos una escuela en [la intersección de dos calles], que consiguieron también los padres y que era ¡una cárcel!, toda enrejada, horrible. Después la cooperadora y el intendente compraron ‘la lechería’, que era un terreno y un edificio muy chico. Los alumnos vinieron a desmalezar, los padres ayudaban. Primero se construyeron unas aulas y estaba la casa de la portera que era la casera. Luego con la fundación empresaria de Vicente López se construyó lo demás. Todo es una lucha, para conseguir computadoras estuvo la fundación, los padres, la cooperadora” (Directora).

LA ARTICULACIÓN

En el momento de la implementación de la reforma, las escuelas medias de todo el país se encontraron ante la necesidad de reestructurar sus plantas funcionales, dado que “perderían” los dos primeros años de este ciclo que ahora forma parte de la EGB 3. Tal como señalamos anteriormente, la provincia de Buenos Aires decidió la implementación de la articulación institucional de las escuelas primarias y las medias en aquellas zonas donde la oferta de la educación media era amplia. Este proceso es recordado por los actores como una etapa de gran incertidumbre, ya que muchos docentes pensaban que iban a perder sus puestos de trabajo. Si bien la decisión de articular con otras instituciones trajo tranquilidad a las escuelas, no fueron menores las dificultades que generó el proceso de negociación entre directores e inspectores en el momento de la implementación de la articulación. En concordancia con las políticas neoliberales, la implementación de la reforma se dirimió en la tensión centralización-descentralización. El caso de la articulación puede situarse en el polo de la descentralización/delegación/desresponsabilización por parte del Estado central acerca del modo en que se llevaría a la práctica esta política. Si por un lado, tal como fue comentado anteriormente, la centralización de las decisiones en las autoridades provinciales y la escasa participación de la comunidad educativa caracterizaron la implementación de la Ley Federal, por otro, ciertos aspectos de la misma fueron delegados a las instancias locales sin mayores indicaciones acerca de cómo debían conducirse dichos procesos. Tal fue el caso de la articulación, que no sólo parece haber dado como resultado un híbrido con características diferenciales de acuerdo a cada experiencia institucional, sino que el proceso de negociación para el establecimiento de la misma parece haber estado regido por los intereses particulares de cada escuela, y su posibilidad de concreción estrechamente ligada a la capacidad de gestión de las instituciones y a la identidad que cada una construyó.

Según la normativa oficial, en una primera instancia, directores e inspectores debían llegar a acuerdos acerca de qué instituciones articularían entre sí.

“Nosotros hicimos un análisis institucional y a la vez social. Es decir, para ver hasta dónde llegaba el campo de acción geográfica de las escuelas y dentro de eso qué escuelas secundarias incluía. La gente de media esperaba la oferta. La decisión, entonces, se dio de común acuerdo entre los directores; se partió de un acuerdo personal, para después formalizarlo. (...) Entonces la articulación se resolvió de acuerdo a arreglos micro” (Inspectora).

Tal como señala la entrevistada la articulación se resolvió de acuerdo a “arreglos micro”. De manera que, si bien la normativa oficial establecía ciertos parámetros generales sobre cómo establecer las articulaciones, en los hechos cada director implementó estrategias que le permitieran articular con la escuela de su interés.

“Hubo pautas para acordar el uso de espacios, la relación entre cooperadoras, sanciones disciplinarias, formas de convivencia, usos del tiempo, organización de los actos. Se acuerda quién va a usar los espacios. Si el polimodal tiene laboratorio puede prestárselo a la EGB, a los de 7° en el otro edificio también, bueno, eso si la EGB quiere movilizar a los alumnos. Se trabajaba en cada escuela particularmente, los directores se arreglaban entre ellos. En ese momento lo que primó fue la buena voluntad, hubo reuniones para ponerse de acuerdo, pero los directores trabajaban en sus propios acuerdos según lo que consideraran más provechoso para ambos” (Inspectora).

“Tratamos de ir poniéndonos de acuerdo sobre el uso de los espacios, el horario de los profesores, ellos también nos prestan espacios. Por ejemplo, nosotros usamos el salón de actos de la escuela 3, ves, firmamos un acta [me muestra el acta]. Acá consta que las autoridades de la escuela 3 vinieron a la escuela media a ver cuál es el espacio que la media le iba a dar, y firmamos las dos directoras” (Directora).

Estos acuerdos *focalizados* dejaban a los directores un margen de libertad muy grande donde la capacidad de imponer los intereses de cada institución estaba en estrecha relación con el poder de negociación de cada director, con sus pares o con la inspección y, tal como señalaremos más adelante, con distinciones construidas en función de categorías de sentido común. Esta “autonomía” de la cual gozaron las escuelas, en el momento de formular los acuerdos, encubre en realidad un proceso anómico, es decir ausente de normas formales —aunque no informales— comunes a los diferentes actores. Este proceso donde cada establecimiento, en la medida de sus posibilidades de negociación según su identidad institucional, está extremadamente orientado a mantener su funcionamiento según sus intereses particulares, paga el precio de la anomia para el conjunto del sistema. En el marco de esta lógica sólo es posible esperar la ampliación de las brechas entre diversos establecimientos educativos.

En una cita anterior, una entrevistada señalaba que “los de media esperaban la oferta”. Así, en una primera instancia, ciertas escuelas medias recibieron

varias “ofertas”. Sin embargo, la normativa oficial contemplaba la posibilidad de que algunas escuelas “al presente no hubieran logrado articular” (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 1996a: 1). “Una vez identificadas las mismas”, expresa la comunicación, “los señores inspectores comunicarán a los directivos de las escuelas EGB y Medias, Técnicas y Agrarias que no hayan articulado, las alternativas de articulación que se ofrecen para concretar la misma” (*ibid.*). De este modo queda a criterio de los inspectores asignar las posibilidades de articulación a aquellas escuelas que habían quedado “sin ser elegidas”. Tal fue el caso de la escuela A:

“Nosotros articulamos con la escuela E y la escuela B. (...) La E iba a articular con la C [ex Nacional X], pero con esa ya articulaban otras dos. La E, la C y la D eran amigas y habían pedido articular juntas y nosotros nos quedábamos solos sin articular. La inspectora determinó que la E articulara con nosotros. La B pidió articular con nosotros porque les quedábamos cerca. Nosotros los necesitábamos para recuperar matrícula, nuestros profesores sino se quedaban en la calle” (Coordinadora de Tercer Ciclo).

“Nosotros no articulábamos con nadie, no nos elegía nadie, todos se mataban por articular con la C o con la escuela municipal” (Profesora).

“La de la E quería articular con la C pero ya articulaban la D y la C y nosotros ¡teníamos que articular con alguien! Y bueno, los padres de acá pidieron articular con la E, la directora no quería pero la convencieron los padres y la inspectora lo decretó así” (Directora).

Tal como surge de investigaciones anteriores (Montesinos y Pallma, 1999), maestros, padres, directivos producen una serie de distinciones, respecto de los servicios educativos del barrio, según ciertos parámetros de calidad establecidos desde el sentido común. Los mismos son contruidos en función de informaciones que circulan, que poco tienen que ver con su calidad, sino que las escuelas son evaluadas socialmente por las características del alumnado que asiste, la infraestructura escolar, el barrio donde están ubicadas, lo que conduce a la construcción de un ranking de escuelas.

Según Montesinos y Pallma (1999), en el interior de los distritos escolares, determinadas escuelas se convierten en instituciones donde se concentran los niños con mayores dificultades de avance en el sistema escolar y ubicados en los niveles socioeconómicos más bajos de la estructura social: son las escuelas estigmatizadas como “escuela de negros”, “escuelas basurero” y evitadas por los padres a la hora de inscribir a sus hijos.

Estas distinciones fueron determinantes en los primeros acuerdos para la articulación. Recordemos que en una primera instancia las escuelas medias recibían “la oferta” de las ex primarias para la articulación, y recién en un segundo momento los inspectores intervenían para “colocar” a las escuelas que “no habían sido elegidas”.

Según indican los entrevistados, para algunas instituciones las posibilidades de elegir con quién articular eran mayores. Así, algunas escuelas “prestigiosas” de la zona, como un ex Nacional o la escuela municipal, recibieron varias propuestas de articulación. Para otros las posibilidades eran, en cambio, ampliamente limitadas. De los registros anteriores surge que en algunos casos las escuelas debieron aceptar la determinación de la inspectora y que el tipo de arreglos que devinieron en dicha asignación son poco conocidos. Surge también del caso en estudio, que finalmente los padres pidieron articular con la escuela E ya que de esta escuela provenía tradicionalmente la matrícula que concurre a la escuela A. El hecho que las autoridades no hayan tenido como prioridad articular con aquella escuela, de la cual tradicionalmente recibían alumnos, revela los intereses en juego en el momento de elegir con quien articular.

“La E quería articular con la C, porque todo el mundo quería articular con ellos. Yo no quería articular con la E porque temía que pasara lo que finalmente pasó, que se llenara la escuela de chicos que no saben cómo comportarse en una escuela media. Tienen problemas de conducta, no se los puede echar y terminan espantándose a los demás chicos” (Directora).

“Cada director trató de que le tocara una escuela donde no hubiera mal ambiente. Hubo resistencias de algunos directores para articular con determinadas escuelas. Entonces ahí los inspectores tuvimos que decirles es así, no queda otra. El criterio era por prejuicio, la resistencia. Me decían ‘no, porque son los chicos del barrio tal’. Cuando éste era el único argumento yo lo resolví de acuerdo a mi criterio” (Inspectora).

Los acuerdos para la articulación, al ser transferidos a los directores en un contexto de creciente fragmentación social, determinaron la profundización de la configuración de circuitos escolares según sectores sociales. Así, el prestigio del que gozaban ciertas instituciones les permitió contar con mayores posibilidades en el momento de elegir con qué escuela articular. Las escuelas de nivel EGB que lograron articular con escuelas medias consideradas de prestigio, pudieron redefinir

las tradicionales distinciones, mientras que aquellas que lo hicieron con instituciones menos reconocidas debieron enfrentar la distinción de “poco prestigiosas”.

Si a esto se le agrega que dos de los criterios principales de la asignación, eran la consideración de la escuela que tradicionalmente era “semillero” de la media y la cercanía —consideremos que dos escuelas que se encuentran en la misma área de influencia tenderán a atender al mismo sector social—, el resultado fue la profundización de la segmentación educativa que conlleva la construcción social de circuitos de escolarización.

“Nos saca matrícula la escuela municipal que todos creen que es la Sorbona, y no es tan así. Entonces la EGB de la F y la G, que articulan con la escuela municipal, están abarrotadas de alumnos porque los padres los anotan ahí para tener el pase libre a la escuela municipal. Es una aberración lo que hicieron ahí. Yo no sé cómo se determinó quién articulaba con la escuela municipal. Se creen que la escuela municipal es Harvard” (Coordinadora Tercer Ciclo).

“Las articulaciones se hicieron mayormente por cercanía o por la matrícula tradicional que tenía la escuela, por eso la escuela D articula con la C. Ahora lo que fue pasando es que hay gente que anota a los chicos en la D o en la H para que después pasen a la media C directamente” (Profesor).

“Un criterio fue la cercanía, las escuelas que estaban cerca articulaban entre ellas; en el caso de la escuela A no se pensó en cercanía sino en cuál era la matrícula tradicional de la escuela. Muchos de la E iban a la A, otros no. Pero ahí pensamos en que el mismo colectivo que se toman para ir a la E que vaya a la escuela A. Entonces el [colectivo] que pasa por el barrio X y los deja en la E, también los deja en la media A. Sí, ese colectivo también los deja en otras escuelas, pero era imposible que articularan con otra porque ya estaban armadas las articulaciones, les quedó la A” (Inspectora).

La discriminación social y económica opera en estos casos también a través de la experiencia escolar, en la construcción de la identidad social de los niños que concurren a las escuelas estigmatizadas. Tal como señalaron algunos entrevistados anteriormente, al interior del distrito escolar se producen desplazamientos hacia las escuelas consideradas mejores por aquellos que cuentan con mayores posibilidades de hacerlo. Por el contrario, en la escuela A se concentran los niños ubicados en los niveles más bajos de la estructura social. Esta tendencia aumenta la “visibilidad” de los alumnos provenientes de sectores subalternos y el

“sobredimensionamiento” de la cantidad de estos alumnos en la vivencia de los docentes de esas instituciones. La extensión de la obligatoriedad ha hecho que volviera a la escuela una población caracterizada como problemática, “inadaptada” a la situación escolar.

“Vos te das cuenta enseguida quiénes vienen de la E, son vándalos, no respetan nada, yo no sé, no están acostumbrados a la autoridad, a que si un maestro les dice algo tienen que hacer caso. Te pasan por encima, no respetan normas y si a eso le sumás los problemas de aprendizaje. (...) Hay chicos que no tendrían que haber vuelto a la escuela” (Preceptor).

Se torna central en el discurso de varios de los entrevistados “el problema de los alumnos que vienen de la E”. La E queda “allá”, “en el barrio X”, “en Olivos”. Los entrevistados hacen hincapié en la distancia geográfica que separa una y otra escuela. Sin embargo, esa distancia encubre otra: la distancia con “lo otro”, “lo diferente”, “lo ajeno”.

“Hace dos o tres años que la E recibe una matrícula totalmente diferente, son chicos que tienen problemas. Vienen porque nosotros ya estamos aceptando lo que venga, porque nos quedamos sin matrícula, si no...” (Directora).

“Perdemos matrícula porque vienen chicos que... La EGB tomó cualquier cosa. Hay chicos que son unos mafiosos, no les ponen sanciones, yo los recibo a los 15 ó 16 años y tienen la cabeza con boludeces, antes uno los recibía a los 13 y los adecuaba” (Profesora).

Las clasificaciones sociales que se hacen de la escuela en función de su matrícula se traducen en una valoración negativa de la institución que deriva en una falta de matriculación en los primeros años. Según los actores entrevistados, la articulación que la escuela *tuvo que hacer* con la escuela E trajo serios problemas de matrícula a la ex escuela media. Así, la escuela es a la vez estigmatizada y estigmatizante en tanto que termina culpabilizando a los niños de ser los artífices de la desvalorización de la misma.

“Lo que pasa es que la quince está recibiendo población de barrios de emergencia, y nos rebota a nosotros. Pero estamos recibiendo otra matrícula porque no se hacen bien las cosas acá. Acá la dirección de gabinete toma

mal las decisiones, no se tratan bien los casos problemáticos. Habría que ser más severos con las sanciones, acá no se les pone límites, tampoco podés echar a nadie. Estamos perdiendo matrícula, ya tenemos un solo octavo. El año pasado tuvimos que cerrar un curso. Eso fue terrible, fue como que todos los temores se hicieron realidad” (Profesor).

CONSIDERACIONES FINALES

Bajo el enunciado de la necesidad del retiro del estado —por considerarse éste un obstáculo fundamental para el desarrollo— y de las bondades de la regulación del mercado, se encuentra una importante intervención estatal para organizar su propio retiro. Así, la consolidación de la hegemonía neoliberal tuvo su correlato en la generalización de políticas tendientes a producir un corrimiento del espacio en donde los sujetos dirimen sus conflictos: del estado al mercado. Al igual que en otras esferas de acción estatal, en el plano educativo, el discurso neoliberal, al promover la delegación de responsabilidades que antes eran incumbencia del estado, a la sociedad civil, descoloca a los actores como sujetos políticos capaces de demandar al estado por la satisfacción de sus necesidades. Es entonces que se le devuelve a los individuos el protagonismo en las decisiones económicas y sociales que les conciernen.

En este contexto debe entenderse la implementación de la articulación institucional. Los acuerdos en torno a la articulación constituyeron arreglos entre directores e inspectores que conllevaron la reproducción y consolidación de las distinciones-diferenciaciones interinstitucionales preexistentes. No todos los directores estuvieron en igualdad de condiciones en el momento de negociar con las otras escuelas. Su capacidad de negociación se vio sujeta a valoraciones acerca de las escuelas construidas socialmente en función de su ubicación geográfica, las características socioeconómicas de la población que concurre a las mismas, y la infraestructura escolar, entre otras cuestiones. De esta manera, las negociaciones en torno de la articulación se dirimieron sobre la base de un sistema educativo crecientemente diferenciado. Así las escuelas “prestigiosas” lograron articular entre sí, mientras que aquellas que lo hicieron con instituciones menos reconocidas debieron enfrentar distinciones negativas.

En el caso analizado, la propia institución estigmatizada responsabiliza a la nueva matrícula, los del barrio X, por su desprestigio. Al naturalizar la desigualdad, la escuela estigmatizada y estigmatizante, no se cuestiona al modelo como

productor de exclusión, sino que culpabiliza a los sujetos de su propia condición. La legitimación de la desigualdad se produce una vez que el estado presupone la igualdad de oportunidades, al garantizar la inclusión de los alumnos en el sistema, desresponsabilizándose por la igualdad de condición de todos los ciudadanos. En última instancia, aunque todos pueden participar de la *carrera de la vida*, el mercado será quien premie o castigue, construyendo ganadores y perdedores.

En términos generales podemos afirmar que los resultados preliminares de la investigación dan cuenta del aumento de la segmentación educativa a partir de la profundización de los circuitos de escolarización dada la manera en que fue implementada la articulación institucional entre las ex escuelas primarias y las ex escuelas medias, y del velo que aún cubre las condiciones estructurales de producción de dicha segmentación.

NOTAS

¹ Coincidimos con Offe (1988) en señalar que los problemas de *legitimidad del modo de producción* a los que haremos mención más adelante no aparecen por primera vez en los años '70 sino que son intrínsecos del modo de producción mismo.

² Entendemos que resulta imposible separar un modelo de acumulación de sus estrategias de legitimación en tanto que se constituye como algo más que un modelo económico. Es, a su vez, una práctica política y social en tanto que construye un "orden" y reconoce y desconoce actores y sujetos. Es cultural en tanto abarca las prácticas cotidianas y los sentidos que a ellas le otorgan los actores. De modo que no hay acumulación sin legitimación (Danani, 1993).

³ Cabe aclarar que "mínimo" no implica de ningún modo un estado débil. Por el contrario, el modelo instalado es el de un estado fuerte, abocado al disciplinamiento de la sociedad en nombre de la libertad individual.

⁴ A modo de ejemplo podemos citar la primera etapa de eliminación empresas públicas (privatización periférica), el desmantelamiento de subsidios a la industria o las transferencias de las escuelas nacionales a la órbita provincial, que se llevó a cabo en el año '78. En esa oportunidad sólo las escuelas primarias nacionales pasaron a la órbita provincial. El gobierno militar intentó también transferir las escuelas medias pero razones presupuestarias se lo impidieron. La transferencia sería completada 15 años más tarde por el gobierno de Menem.

⁵ Podemos citar a modo de ejemplo la anulación de los exámenes de ingreso a la escuela media y a la universidad nacional, la autorización de funcionamiento de los centros de estudiantes y las reformas en la asignatura Instrucción Moral y Cívica.

⁶ Entendemos la novela institucional (Fernández, 1994) como el conjunto de registros sobre el origen, las vicisitudes históricas y sus protagonistas que provee de sentidos a la institución y que asigna significados a los sucesos de la práctica cotidiana. La novela institucional, al testimoniar “lo que ha sido” la escuela constituye una parte fundamental de la identidad institucional ya que permite captar el porqué de su lenguaje y de la pregnancia simbólica de sus ambientes y objetos.

BIBLIOGRAFÍA

- Braslavsky, Cecilia (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO/Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Cardini, Alejandra y Juan Cruz Olmeda (2003). *Proyecto “Las Provincias Educativas”. Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 jurisdicciones Argentinas. Provincia de Buenos Aires*. CIPPEC, Buenos Aires.
- Danani, Claudia (1993). *El papel de las obras sociales en la reproducción de los trabajadores. Un estudio de caso en un contexto de crisis*. Informe UBACyT, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Fernández, Lidia (1994). *Instituciones educativas*. Paidós, Buenos Aires.
- Filmus, Daniel (1985). *Primer año del colegio secundario y discriminación educativa*. Serie de Documentos de investigación N° 30. FLACSO, Buenos Aires.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (1996a). *Comunicación conjunta 3/96*. La Plata.
- (1996b). *Resolución 1856/96*. La Plata.
- (1997). *Comunicación 7/97*. La Plata.
- Kessler, Gabriel (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y profesores en las escuelas medias de Buenos Aires*. IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

- Krawczyk, Nora (1987). *Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios de Argentina*. Tesis de maestría. FLACSO, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación y Justicia (1983). *Política educacional en marcha. Período 1983/84. La escuela es la democracia*. Buenos Aires.
- Montesinos, María Paula (2002). *Políticas educativas focalizadas y su relación con los procesos de diversidad cultural y desigualdad social*. Tesis de Maestría en Políticas Sociales. Mimeo.
- Montesinos, María Paula y Sara Pallma (1999). "Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia". En: María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thisted (comps.). *"De eso no se habla..." Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba, Buenos Aires.
- Neufeld, María Rosa y Jens Ariel Thisted (1999). "El 'crisol de razas' hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento". En: María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thisted (comps.). *"De eso no se habla..." Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba, Buenos Aires.
- Offe, Claus (1988). *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*. Editorial Sistema, Madrid.
- Tiramonti, Guillermina (2001). *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Temas Grupo Editorial, Buenos Aires.